

LLIÇÓ INAUGURAL

CURS 2008 - 2009



UNIVERSITAT D'ALACANT

La bona docència

MARIA DELS ÀNGELS MARTÍNEZ RUIZ
Catedrática de Didáctica i Organització Escolar

La bona docència

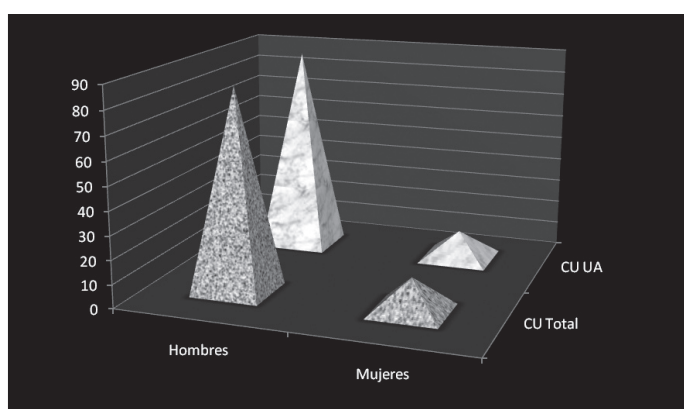
MARIA DELS ÀNGELS MARTÍNEZ RUIZ

I. INTRODUCCIÓ

És un immerescut honor i privilegi estar avui ací i dirigir-me a aquesta comunitat acadèmica que per a mi indubtablement personalitza el rang del saber i la ciència. Així mateix, és una sentida satisfacció representar a aquesta Universitat, a la Facultat d'Educació i al meu camp de coneixement en aquest acte acadèmic. La Facultat d'Educació, institució que està avui especialment present en aquest acte, va tenir el seu origen en l'Escola Normal de Magisteri. En el seu llarg caminar, el nostre centre ha format a generacions de mestres i, gràcies a l'esforç de tots, segueix sent una de les facultats amb major índex de sol·licituds d'accés d'aquest campus, el que testimonia el reconeixement del seu espai acadèmic.

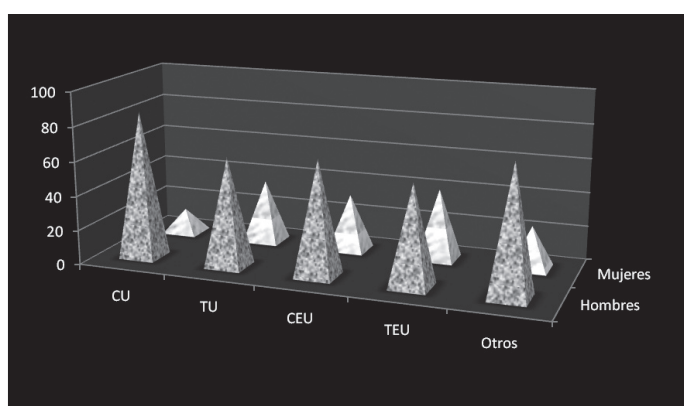
Una motivació addicional al presentar aquesta *lectio*, prové d'un fet diferencial. Des del curs 81-82, que consta la primera Lliçó Inaugural de la Universitat d'Alacant, fins al present, dels 27 ponents de les obertures de curs, únicament en la inauguració del curs 85-86 i en la del curs 89-90 les ponents van ser dones, les doctores Asunción Alba i Carmen Herrero. De forma similar, la nostra universitat des de 1984 a l'actualitat ha investit 59 Doctors *Honoris causa*; d'aquesta cohort, únicament dues han estat dones, María Azcárate i Carmen Andrade. M'agradaria, avui que gaudisc de la responsabilitat d'estar en aquesta tribuna, i en atenció, particularment, a les meues companyes, que faig extensiva a tota l'audiència, dedicar un preàmbul als diferencials de gènere en l'acadèmia.

Es pot afirmar, que la persistència dels diferencials de gènere és similar en el cas de la Universitat Espanyola i en la Universitat d'Alacant. La nostra universitat reflecteix les mateixes diferències; per exemple, en la proporció de Càtedres d'Universitat, que el patró general del país. En la Universitat d'Alacant, de les 178 càtedres d'universitat existents únicament 21 estan ocupades per dones, per tant, el percentatge de dones que ocupen càtedres [12,2%] es troba lleugerament per sota de la mitjana del país [14,3%] (figura 1). De manera semblant, en aquesta institució, de les 382 Titularitats d'Universitat només una tercera part són dones, fet que concorda amb el model de distribució a escala nacional, amb un marcat diferencial a favor del conjunt d'homes



Diferencial de gènere en l'exercici de les càtedres d'universitat.

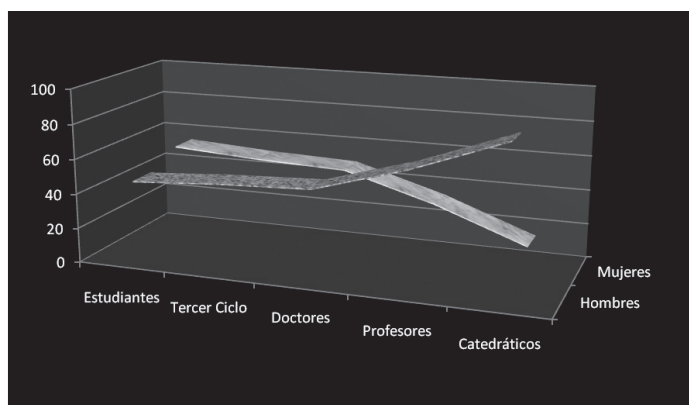
(homes 65,5 %; dones 34,5%) (INE, 2008; MICINN, 2008; UA, 2008) (figura 2).



Asimetria de gènere en les places docents dins el sistema universitari espanyol.

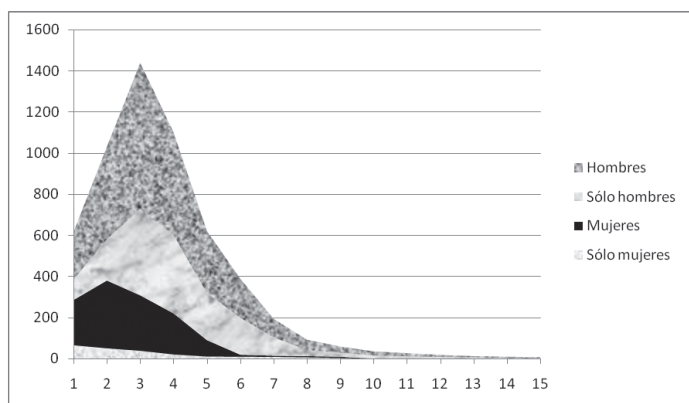
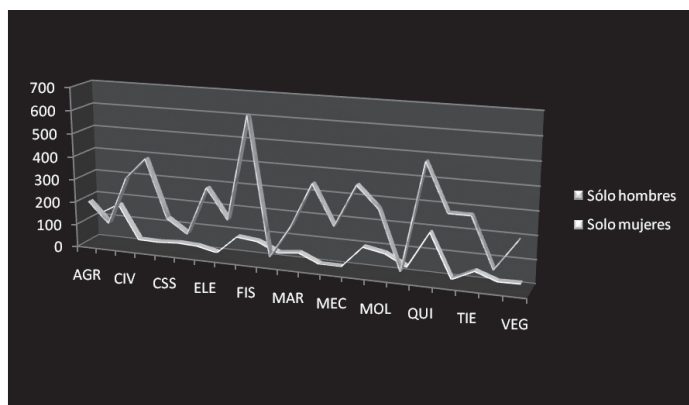
Les dades de la publicació ministerial, *Académicas en cifras* (MEC, 2007), evidencien que la presència de les dones en càrrecs és, així mateix, molt escassa. En suma, a pesar de què el nombre de dones matriculades en estudis universitaris és superior, el procés de vida acadèmica mostra un declivi substancial en la vida professional de les dones en la universitat, a partir de la lectura de la tesi (figura 3).

Els indicadors de gènere en el camp investigador, amb les dades actuals referides a la base *Thomson Scientific* (FECYT



Inversió de la dominància de gènere en la trajectòria de vida en l'educació terciària.

2008), testimonien que “la participació dels homes supera el 90% de la producció” (p. 39) en els patrons de publicació. En el cas del potencial investigador dels documents signats només per homes i només dones, les xifres marquen l'àmplia diferència en el potencial masculí enfront del femení, distància que disminueix quan els signants són d'ambdós gèneres (figura 4 i 5; annex). Addicionalment, en referència al reconeixement de l'activitat investigadora per la CENEAL, podem observar que a partir dels dos sexennis disminueix notablement la presència del nombre de dones amb reconeixement investigador (FECYT, 2007).

Patrons de coautoría per gènere
(Reelaborat a partir de FECYT-SISE, 2008).Potencial investigador dels documents signats sols per homes i sols per dones
(Reelaborat a partir de FECYT-SISE, 2008).

L'informe del FECYT, *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología (2007)*, reconeix que la “discriminació històrica” encara roman malgrat els esforços legislatius i de conscienciació social. Totes les dades, siga en investigació i docència, o en altres sectors professionals, evidencien desigualtats. Els patrons de discriminació es mantenen pràcticament inalterables; en vint anys, les tendències han canviat poc. L'informe recalca quant perjudica la discriminació a l'actual cultura empresarial, ja que deixa inutilitzades unes potencialitats i uns talents. Atenint-nos a branques de coneixement, hem comprovat que la presència de dones en direcció de departaments o de centres és molt baixa en Ciències, i pràcticament irrellevant en carreres Tècniques i Enginyeries. En els camps citats, l'escassa presència de dones es detecta des de l'origen de l'elecció dels estudis.

Entre les causes de la desafecció de les dones a la ciència, el citat informe *Mujer y Ciencia* assenyalava l'absència de models que permetia a les dones vore's representades o imaginar-se com científiques. La situació de les dones en el CSIC és similar a les anteriorment descrites. La piràmide es manté amb un 70% de dones en la base i un 9% en la cúspide. És rellevant, aprofundir en l'anàlisi que les dones fan d'aquesta situació, la majoria mostren una actitud positiva en la crítica de la relació gènere i poder. A les elits femenines no els agrada contemplar-se com víctimes i no solen culpabilitzar a les seues pròpies institucions de discriminació. Així mateix, solen tenir una actitud més modesta, probablement més insegura, sobre els seus mèrits i la seua vàlua que els seus companys. Les microdesigualtats -comportaments d'exclusió poc significatius, però sumatius-, la falta d'oportunitats d'inserció en comunitats d'iniciats i de suport en mentors, la por a l'èxit, i altres factors complexos expliquen que les acadèmiques i científiques accepten generalment el lloc que la comunitat científica els assigna. Encara que tots aquests factors no justifiquen la infrarrepresentació de les dones en els sistemes de ciència i tecnologia (Bank, 2007; Glazer-Raymo et-al., 2000) si demanden de les pròpies dones un esforç major en benefici de la societat que lluegem a les nostres filles i a totes les ciutadanes; esforç i sensibilitat al que estem segures respondrà la comunitat universitària i la societat, amb igual entusiasme.

En conclusió, les dades revisades impliquen que les universitats són fidel reflex dels contextos socials i de les pràctiques culturals, i impliquen igualment que les institucions han de fer un esforç accelerat per a canviar la seua cultura i la seua pràctica en les qüestions d'igualtat de drets i d'oportunitats de gènere.

II. L'EMERGÈNCIA D'UN CAMP DE CONEIXEMENT: ELS ESTUDIS SOBRE L'EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA

Després d'aquest preàmbul, anem a internar-nos en el nucli d'aquesta lliçó, la visió i la reflexió de la situació i la via a emprendre en l'espai universitari del segle XXI.

Davant l'intent de respondre amb dignitat al privilegi d'impartir aquesta Lliçó Inaugural, he d'esmentar que m'he recolzat en múltiples veus. L'aprenentatge mai és solitari, es construeix en comunitat, i és de justícia agrair tot el que he après dels meus mestres, els meus companys i, singularment, dels meus alumnes. Així mateix, el meu testimoniatge de gratitud als llibres, aqueixos companys de vida, i a les possibilitats de connexió il·limitada que ofereix la xarxa digital. En suma, gràcies a tots els autors que han volgut compartir el seu coneixement amb nosaltres, en el passat i en el present. Aprenem perquè no estem sols. I ensenyem perquè volem aprendre més. El compromís amb l'aprenentatge és la raó de la vida i per això hem de congratular-nos d'estar en el lloc més privilegiat per a aprendre, en la comunitat universitària.

Vivim temps de crisi, reptes i possibilitats, produïts per la miríade de canvis que afecten al món contemporani. La complexitat de les transformacions, que esdevenen en aquesta societat post-industrial, en la qual s'entrecruen la globalització, la interconnexió global, el poder dels *mass media* (Silverstone, 2007; Žizek, 2006), la desregulació econòmica, la prominència del supracapitalisme (Sennett, 2006), l'expansió de la filosofia neoliberal, i la desorientació de l'esquerra, entre altres factors, està afectant altament a la desafecció democràtica de la ciutadania, i a la difuminació dels valors d'equitat i solidaritat social (Martínez, Saulea i Fourcade, 2007). Tot això conforma un espai de temor i incertesa per a tots (Bauman, 2007), però és també una gran oportunitat i una gran possibilitat de coneixement, perquè és en la qüestió i en el dubte on es construeix la ciència i el saber, i on l'aprenentatge es realitza més plenament. En conseqüència, creiem que els obstacles i les dificultats són, en si mateixos, el camí. Abans d'iniciar-lo, no obstant això, hem de fer una identificació dels problemes i una recerca de les alternatives.

Junt a les pressions polítiques, les problemàtiques contextuais del propi món universitari, derivades del model preexistent, es mostren desafiadors. L'existència d'un model que no estava preparat per a afrontar la complexitat, la diversitat i la supervivència en el context de la globalització social i econòmica, és una realitat. En una breu síntesi, que no pretén ser exhaustiva, podríem identificar les problemàtiques de la universitat espanyola en cinc nuclis: participació en la gestió, satisfacció amb l'aprenentatge, desenvolupament professional docent, avaluació de la qualitat i finançament. Si la nostra intenció és emprendre una revisió científica, en busca d'un model d'avanç i futur, necessitem el marc d'un camp d'estudi.

Les grans transformacions del nou mil·lenni i la conseqüent necessitat d'adaptació han produït l'emergència d'un nou camp de coneixement expert, el qual versa sobre la naturalesa i la missió universitària. Aquest camp d'estudi ha sorgit a partir de l'urgència de respondre al buit conceptual produït per la desaparició del model únic d'universitat i, conseqüentment, de la demanda d'un nou coneixement teòric on investigar els models derivats de la presència de les universitats sense fronteres. En aquest escenari, les universitats i la societat han de debatre

l'estat de la qüestió, els dilemes del present i la configuració del futur. En aquesta conversa, la reflexió crítica és imprescindible.

Des de l'aparició del ja canònic llibre *The university in ruins* (Readings, 1996) fins a l'actualitat, la profusió de textos¹ i de pàgines digitals² referides a les transformacions universitàries, ha crescut de forma tan accelerada que hem de pensar que el debat és profús, però la solució complexa.

La literatura sobre el procés iniciat a Bolonya, que conforma part de l'espai conceptual emergent del que parlem, es pot conglomerar en dos grans blocs: en primer lloc, les declaracions políticament motivades com les de la Sorbona (1998)³, Bolonya (1999)⁴, Praga (2001)⁵, Berlín (2003)⁶, Graz (2003)⁷, Glasgow (2005)⁸, Bergen (2005)⁹, i Londres (2007)¹⁰ pretenen establir les directrius i recomanacions; en segon lloc, la literatura emergent de diverses Associacions d'Educació Superior —EUA, EURASHE, ESIB, BFUG, CE, *Council of Europe*— que assumeixen la funció de difondre els pressupostos de Bolonya i emetre els estudis de recollida i anàlisi d'informació sobre l'estructura inicial i els processos de transició —*The trend reports. Trends in learning structures in Europe HE*.¹¹

Un altre espai del camp conceptual està ocupat per la literatura, sobre l'estat de la qüestió i les dimensions del canvi, emanada dels propis acadèmics. La persistent pluja de llibres i articles que, avui dia, cau sobre l'educació universitària evidencia la problemàtica d'enfrontar-se a la reforma acadèmica¹². Aquests estudis són predominantment molt crítics amb el procés, reflex potser del tarannà qüestionant de la pròpia comunitat científica. Per als crítics acadèmics, el procés de Bolonya ha estat principalment polític en la seua naturalesa, i és vist amb el temor que puga "[N]ot only corrupting the intellectual sphere, but is also eroding the integrity of the scholarship within universities" (Tomusk, 2006, p. 291). Les crítiques i resistències al·ludeixen a la corrosió del cànon universitari, al declivi de les disciplines, al canviant món dels estudiants, a l'inestable context de la professió i, finalment i principal, a la caiguda del compromís intel·lectual i al declinar del context social de la democràcia. Probablement, al procés de convergència li ha faltat una discussió pública ben informada i, indubtablement, una major participació de l'acadèmia. Aquesta i altres debilitats del sistema fan indispensable unes compartides i profundes reflexions.

III. EL PENSAMENT CRÍTIC ACADÈMIC SOBRE EL MODEL D'EDUCACIÓ SUPERIOR DE BOLONYA

El desenvolupament de l'actual marc teòric existent, ens permet dilucidar les claus de Bolonya i aproximar-nos a una crítica constructiva del model. Amb un propòsit similar, la *European University Association* i l'*American Council on Education* han col·laborat en un projecte, basat en la comparança de les visions educatives de líders nord-americans, canadencs i europeus sobre el futur de l'Educació Superior¹³. Pensadors europeus i americans coincideixen en la convicció que els models de govern universitaris actuals són autèntiques constriccions per al canvi, donada la seua estructura rígida i el predomini de la burocratització. Singularment, tots comparteixen la percepció que la societat del segle XXI reclama de les universitats un esforç per a preparar la potencialitat laboral dels ciutadans i la seua

adaptació a les demandes del mercat. També, coincideixen en la valoració de les aliances de l'educació superior amb la indústria i les empreses com mitjà d'assolir suport financer a la investigació, i a conèixer i integrar les demandes formatives dels diversos territoris professionals. En realitat, la visió d'ambdues cohorts, coincideix que no es van a generar ni grans canvis, ni grans ruptures i que la universitat sobreviurà a la globalització, encara que la competició entre universitats per estudiants, professors, recursos i reputació afavorirà una cultura empresarial. Com punt central, s'albira que els marcs de la política educativa per a la reforma vindran molt influïts pels governs. En aquest punt, Europa confia més en els seus governs com líders del canvi, potser com a conseqüència de la Declaració de Bolonya, mentre que els representants universitaris americans no creuen que el lideratge del canvi siga quelcom que competa als governs i, atès que les institucions educatives americanes mantenen una identitat amb un sentit major d'individualisme institucional i competitivitat, veuen la política governamental com una intrusió no desitjable. Una de les majors discrepàncies entre les visions europees i americanes resideix que als americans els és més fàcil assumir que el model de l'Educació Superior tradicional és inhàbil per a adaptar-se de forma àgil al nou model social, i per tant són més propicis a alterar i reconfigurar els models existents.

En addició a la labor de la *European University Association*, la Comissió Europea també s'ha preocupat pel problema que planteja la reforma de la gestió universitària. Al maig de 2006, la citada associació presenta uns comunicats¹⁴ urgint a la modernització de les estructures universitàries. Entre altres aspectes, s'insisteix a disminuir la rigidesa en la gestió i administració i a augmentar la seua autonomia. Açò últim, equilibrant-ho amb una major comptabilització i rendició de comptes. En aquests documents, es recomana especialment donar suport a les oportunitats d'empleabilitat dels graduats amb un disseny curricular adequat de destreses de comunicació i d'equip. En la nova reestructuració curricular s'aposta per superar les constriccions de les disciplines i àrees de coneixement i per avançar cap a propostes d'interdisciplinarietat i transdisciplinarietat, augmentant la interacció amb la indústria i la societat en una èmfasi per obrir les estructures universitàries a la innovació. La Unió Europea ha d'oferir als seus ciutadans, segons la proposta de Comunitat Europea, una educació multinacional, a través d'una política dirigida a incentivar les oportunitats de mobilitat, la configuració de xarxes d'acadèmics i experts, un marc comú de reconeixement de titulacions i, en suma, el manteniment d'una plataforma de consens en la política educativa europea.

Bolonya estimula a les universitats a cercar i oferir als estudiants forans l'atracció i la competitivitat de l'*Europe of Knowledge*. Això pot ser positiu per a Europa, però el perill de l'eurocentrisme, com un espai d'elit, tanmateix pot comportar el risc de tot aïllacionisme. Singularment, les relacions entre universitats en països lligats per la colonització han estat tradicionalment d'estreta col·laboració. Aquest fet ha de ser preservat, pel que es fa necessari perseguir la dimensió externa de l'espai europeu¹⁵, basant-nos en una agenda de cooperació. Les problemàtiques, doncs, són múltiples i ens agradaria concentrar-nos en les tres que al nostre judici aglutinen més confrontació.

1. L'ocupabilitat. El dilema humanisme o mercat

Per al model universitari del Cardenal Neuman, era obvi assumir que el coneixement, si és realment tal, duu en si mateix la seua pròpia recompensa. Paral·lelament, és necessari entendre, que en temps de crisi econòmica i de desorientació social especialment per als joves, la universitat no pot aïllar-se en la creació del coneixement *Mater*; urgeix respondre a les demandes socials, econòmiques i culturals que sobre la universitat recauen. La resistència a col·laborar en les necessitats socials suposaria una via morta en el futur. Cercar vies d'adequació i d'adaptació sense perdre el sentit de la missió és una altra qüestió que demanda continuar el debat.

La controvèrsia sobre el rol de la universitat en l'empleabilitat dels ciutadans és complexa. Totes les prescripcions en el marc de Bolonya, insisteixen en la indispensabilitat que l'educació terciària en el seu primer cicle facilite l'entrada al mercat laboral, així com l'accés a posteriors estudis. L'èmfasi de Bolonya se situa a vincular el món acadèmic i professional. Es valora que tant la mobilitat com la transparència milloraran l'ocupabilitat sostenible. El nou horitzó reclama la col·laboració amb els empleadors en els dissenys de graus per a consensuar les destreses i capacitacions que el mercat laboral requereix. Resulta obvi que la societat desitja recuperar la inversió educativa amb la consecució d'una força laboral altament qualificada. I, especialment, resulta comprensible que els estudiants, que cada vegada en major mesura estudien sobre la base de préstecs per estudis, desitgen que l'esforç emprat els permeta un lloc professional del mateix estatus que les seues titulacions. Preparar a l'estudiant per al món laboral, no implica necessàriament una erosió del coneixement científic, ni un atac a la integritat acadèmica; cal valorar que una qualificació en el saber aplicat indubtablement redundarà en una ciutadania més participativa, involucrada, i crítica; en suma, en una major democratització de la vida laboral i social.

Les crítiques més exacerbades al concepte d'empleabilitat, acusen a Bolonya d'anti-intel·lectualisme¹⁶, de propiciar en major mesura el consum del coneixement -acreditació- que la capacitat per a la seua avaluació crítica. La conversió de l'educació universitària en un servei, del que s'espera que cada bon ciutadà consumeixca, per a mantenir l'economia en alça, és vista com una pressió política en l'assoliment de la competitivitat econòmica. En aquest sentit, Ben Okri¹⁷ (2003) manifesta que:

We turn out students from our universities who know how to give answers, but not how ask questions. The wisdom centers in our culture do not reach our students. They leave universities with the skills for workplace, but no knowledge of how to live, or what living is for. They are not taught how to see. They are not taught how to listen. They are not taught the great art of obedience, and how it precedes self-mastery. They are not taught the true art of reading. [...]. We take of living potential that are young minds and turn them, reduce them into job-fillers and economy providers. (p. 8)

Melanie Walker (2006), en forma similar, identifica les polítiques universitàries com portadores de l'aplicació de la teoria del capital humà, la qual prioritza l'educació com una inversió

en la capacitat productiva dels éssers humans per a millorar la productivitat de l'economia. De l'errònia equiparació entre desenvolupament econòmic i desenvolupament humà, l'autora deriva diverses causes per les quals l'educació universitària entra en temps tibants: la supressió de les disposicions ètiques en la vida diària de les universitats, la passivitat dels estudiants, el declinar de l'aprenentatge crític -la universitat cada vegada té menys espai per al pensament, quan la funció de les "Universities ought to be seeking the ability to form valid judgements" (p. 7). La citada autora no considera demostrat que un major rendiment de comptes, avaluació, i control comporte una millor qualitat de l'aprenentatge.

Enfront de les teories derivades de la societat de l'economia i del capital humà, Walker proposa l'aproximació d'Amartya Sen (2004) sobre el concepte de *capability*, entesa com capacitat i possibilitat de triar. Marta Nussbaum (2000, 2003) desenvolupa, en la mateixa línia, una teoria de la capacitat com la possibilitat de construir una perspectiva crítica sobre un mateix, de reconèixer-nos de forma local i global, i de saber posar-nos en el lloc de l'altre i imaginar la seua narrativa. Apple (2001) assumeix la necessitat d'una densa moralitat com a base ètica per a la política i la pràctica educativa. Donar suport a les oportunitats i les possibilitats educatives de la forma més integrada i profunda possible, pot preparar millor als estudiants per a la inestabilitat, la incertesa, i la confusió que caracteritzen la societat actual, que limitar-se solament a propiciar resultats en destreses i competències molt delimitades. Els esmentats autors conceben l'educació com un bé social que requereix una justa distribució. Sarah Mann (2001) proposa, com mitjà de facilitar a cada ciutadà l'oportunitat de poder desenvolupar les seues capacitats de progrés, el crear ambients de solidaritat, hospitalitat, seguretat, i de possibilitats de compartir el poder i l'energia crítica entre professors i estudiants.

2. La problemàtica de l'accés

En aquests moments, la societat de l'economia del coneixement, *cognitive capitalism*, crea una dinàmica institucionalitzada (Hostaker i Vabo, 2005, p.240) en la qual la innovació i l'acumulació del saber constitueixen una força econòmica substancial. Els governs són conscients de la necessitat de formar una força de treball altament qualificada. Aquesta assumpció els duu a analitzar els problemes derivats de l'accés universitari, no només de la classe mitja, sinó de la classe treballadora. Ací sorgeixen dos problemes en els quals resulta indispensable aprofundir: l'accés i la possibilitat econòmica.

Malgrat l'aparent democratització de l'accés a l'educació superior, aquesta no assoleix la incorporació dels col·lectius menys afavorits. En el Regne Unit, l'informe ministerial *The Future of Higher Education* (2003)¹⁸ reconeix, des de les primeres pàgines, que:

[T]he expansion of higher education has not yet extended to the talented and best from all backgrounds. In Britain today too many of those born into less advantaged families still see a university place as being beyond their reach, whatever their ability. (p. 2)

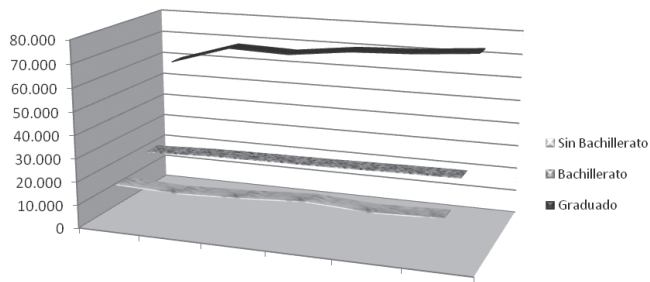
Destacant, així mateix, que en percentatges, els graduats obtenen millors treballs, i major salari que els qui no posseeixen

títols superiors. L'equip ministerial és conscient que l'educació superior genera una contribució substancial al creixement de l'economia nacional i les universitats britàniques mantenen gran prestigi internacional però, a pesar d'això, no veuen espai per a la complaença en el sistema fins que la bretxa social entre els qui accedeixen a la Universitat i els qui no poden fer-ho romanga de l'actual amplària. Per tant, atès que l'estat de la situació no pot ser tolerable en una societat civilitzada on l'accés és la porta d'entrada vital a l'oportunitat, s'assumeix com imprescindible donar suport als estudiants més vulnerables.

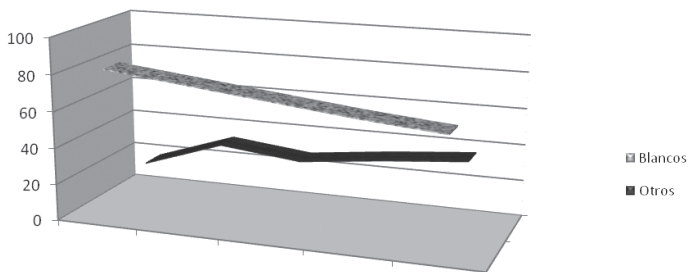
El més recent informe del *Department for Innovation, Universities & Skills* del Regne Unit, titulat *A new "University Challenge". Unlocking Britain's Talent (2008)* precisa que l'ampliació de l'accés a les universitats és l'única via d'obertura dels talents de ciutats i ciutadans a la contribució al benestar social. L'informe identifica els amplis beneficis socials que aporta l'educació superior, en forma molt específica: els graduats estan més disposats a votar i a actuar amb actituds de tolerància, són tres vegades més propensos a pertànyer a una organització de voluntaris i un 30% més inclinats a mantenir una actitud positiva cap a temes de raça i igualtat de gènere, comparats amb individus de menor educació (p. 4).

En Estats Units, el problema de la possibilitat o dificultat (*affordability*) per a pagar les matrícules universitàries de cada família d'acord a la seua renda, és un tema rellevant en la política estatal. L'últim informe *Measuring Up* (2006)¹⁹ adverteix que la potencialitat d'afrontar les despeses universitàries ha declinat dramàticament. Cada vegada hi ha més estudiants sol·licitant préstecs d'estudi i açò és una mesura que coarta, en molts casos, la decisió d'emprendre una graduació. Aquest fet afecta primordialment als més desavantajats, entre els quals es troben les minories ètniques, per la qual cosa, la bretxa educativa entre poblacions desenvolupa un procés accelerat d'eixample.

Mentre Estats Units manté taxes altes d'educació en els adults majors - els adults del *baby boom* (35-64 anys)-, les ràtios d'estudi dels més joves (25-34 anys) declinen alarmantment. L'informe de NCHES²⁰ (2005) formula la hipòtesi que cap a l'any 2020 la diversitat en la població d'Estats Units s'haurà incrementat. Per a la citada data, el *Census Bureau* preveu un increment del 77% en la població hispana, un 32% en els afro-americans, un 69% en els asiàtics, un 26 % en els nadius americans i només un 1% en la població blanca americana. Això suposa, que el creixement demogràfic s'està produint en la població amb menors nivells educatius. Conseqüentment, les minories infrarrepresentades en tots els estadis del paisatge educatiu del país, perceben un menor salari que els blancs. La preocupació del govern és, òbviament, una preocupació econòmica. De l'estudi realitzat sobre l'espai 2000-2020, es projecta que la població blanca està en procés d'envelliment i s'han de posar totes les esperances en la força laboral qualificada procedent de les minories (Figura 6 i 7). En la nostra perspectiva, les oportunitats d'empleabilitat han de ser resoltes sobre la base dels drets educatius de tots i cadascun dels ciutadans, no sobre la base d'arguments governamentals economicistes. La tensió entre equitat i excel·lència mai ha de ser una excusa per a limitar el principi de la igualtat (Bowen et al., 2005). Unit a això, es troba el problema de frenar l'abandó dels estudiants de la classe treballadora i les minories, que se segueix mostrant com una realitat en la qual els esforços d'integració de les



Ingressos mitjans en dòlars en funció del nivell d'estudis
(Reelaborat a partir de NCHES, 2005. p. 3)



Comparació de l'evolució en educació entre la població blanca
(entre 25 i 64 anys) i les minories (Estats Units).

universitats no s'han enfocat amb la suficient audàcia i esforç (Yorke i Longden, 2004).

L'*American Council on Education* en el *Suplement 2007 del Twenty-second Annual Status Report. Minorities in Higher Education* informa que el creixement general de l'educació, a pesar del baix increment de la població blanca (6%), és conseqüència de la resposta dels estudiants de les minories (49%), especialment de les dones hispanes en l'educació secundària i en l'educació terciària. En Europa, Schomburg i Teichler (2006) i Teichler (2007) han realitzat un interessant estudi —CHEERS— sobre l'empleabilitat dels graduats, en el qual, a pesar de la disparitat de resultats per països, es conclou que en tots els casos a menor graduació existeix major vulnerabilitat econòmica. En el nostre país, l'informe de l'OECD, *Education at a Glance 2007*, en el document *Briefing Note for Spain*, resalta que la proporció de població inscrita en educació terciària s'ha incrementat substancialment, per sobre del terme mitjà dels països de l'OECD i que això ha contribuït a beneficis laborals principalment en les dones.

La realitat mostra avui més que mai que la problemàtica de l'accessibilitat econòmica és un repte pendent en l'espai de la universitat global. Una forma d'inequitat en la qual s'han de cercar fórmules de costos compartits (Herbst, 2007; Teixeira et al., 2008; Zajda et al., 2008).

3. La garantia de la qualitat

Un aspecte rellevant del procés de Bolonya és la demanda a les universitats d'un govern més compromès amb la rendició de comptes, el control de la qualitat, i una mentalitat

més orientada als resultats. El garantir el compliment d'aquests i altres pressupostos és delegat per Bolonya a les Agències de Qualitat (ENQA, QAA, ANECA...)²¹. No obstant, caldria explorar primerament si els processos de comptabilització i auditoria incrementen la qualitat institucional i, particularment, si augmenten la qualitat de la professionalitat docent i investigadora. Des de la nostra profunda confiança en la capacitat de compromís del professorat, creiem que han de ser les comunitats i les xarxes acadèmiques les qui debaten i orienten les polítiques de qualitat i d'innovació. Gens millor que escoltar la veu de la pròpia comunitat, els estudiants, els acadèmics i els gestors per a garantir la validesa i l'efectivitat de la missió universitària. L'avaluació de la qualitat que caracteritza a les reformes de dalt-baix genera, en el millor dels casos, una indiferència crítica i, en el pitjor, una forta resistència. En ambdós casos els costos dels processos avaluadors no es recuperen. No es tracta de qüestionar les auditories acadèmiques o la idea d'avaluació:

The point is rather that a huge amount of effort and a considerable sum of money has been spent on the introduction of a formal system of assessment, and that is doubtful if all this has been well spent. The question is whether an unregulated system would be worse. To leave university teachers free to determine what is best for their students carries its risks, certainly. There will be carelessness, inefficiency and indifference. Such things will never be eliminated entirely. The only interesting question is whether academic audit and teaching quality assessment have reduced them to a degree that warrants the cost in time and money that they themselves have incurred. I think that a dispassionate approach to them will conclude that they have not. (Graham, 2002, p. 60)

El dilema entre missió i comptabilització no ha estat resolt. Les tendències neoliberals i el mimetitzar el model americà ha impedit la conversa i el debat sobre quin és la millor i més efectiva forma d'arribar a la qualitat i l'excel·lència en la universitat (Martínez i Sauleda, 2006), i no cal oblidar que els estudis sobre la relació cost i efectivitat dels processos d'avaluació encara estan per fer (Westerheijden et al., 2007). El pes de les forces socials, econòmiques i culturals que ha produït, en molts espais, el declinar de la motivació en la comunitat universitària no es va a solucionar amb mers processos de control i comptabilització, que poden, en defecte d'això, augmentar la burocratització en la labor dels acadèmics. Per contra, la instauració de processos més participatius i compromesos pot ser el camí per a estimular l'energia, l'ànim, i el coratge necessari en els processos d'adequació que s'aveïnen.

IV. IMAGINAR ELS HORIZONS DEL CANVI

Davant els múltiples pols dicotòmics que obri Bolonya, l'empresa de desenvolupar la reforma educativa precisa una crítica des de dins i un consens acadèmic. No fer-ho, seria emprendre un camí a cap part, seria un revirament tecnocràtic i políticament imposat. Tres són els aspectes primordials que demanden imaginar horitzons de reconfiguració:

1. La participació en la comunitat universitària

Diverses argumentacions donen suport a la idea que la participació de la comunitat universitària en la presa de decisions i en la gestió de la missió és d'alta rellevància. La primera es basa que únicament a través de la participació es pot desenvolupar la identitat universitària dels seus integrants. Els estudis realitzats en el camp empresarial evidencien que els millors assoliments s'aconsegueixen quan les oportunitats de comunicació, implicació i compromís descendeixen fins a les bases dels sistemes i el sentit de comunitat i de domini d'objectius es difon i es valora. El sentit d'afiliació, de socialització i de compartir problemes, decisions i accions és la base d'una identitat professional establida i sòlida.

El segon argument a favor de la participació se centra a resoldre el problema del compliment professional per mitjans distints que els propis del control. Henkel i Vabo (2006) argumenten que a Suècia i Anglaterra:

Even where academics accepted the need for more systematic approaches to assuring quality, many tended to compartmentalise these as a parallel set of requirements rather than things that could be integrated into an educational model. (p. 145)

L'alternativa al control de qualitat no és altra que l'obertura de canals fluïts de comunicació, una major distribució de responsabilitats, de possibilitats d'influir i d'elevat veus diverses i heterogènies. Molt entroncat amb el tema de la participació, es troba la problemàtica del disseny dels nous estudis. El curs 2008-2009 obri la porta a canvis substancials en les universitats de l'Estat. El camí que iniciem ens va a dur a configurar la universitat que la societat necessita o ens pot conduir a través de certes circumvolucions al mateix lloc que estem. Les dificultats del trajecte són evidents. En primer lloc, el camí és incert; en segon lloc, la participació és conflictiva; i, en tercer lloc, la marxa és difícil per un sens fi de condicions contextuais: manca d'infraestructures, incertesa econòmica, i l'altament complexa visió actual de la ciència i el coneixement. La labor de disseny dels estudis no pot ser altra que col·laborativa com via de superar la dificultat d'assolir un disseny de plans, coherent, alineat i consistent amb l'obtenció dels nivells preceptius d'aprenentatge, desenvolupats en els Descriptors de Dublín (2004)²².

2. La bona docència ²³

L'informe de la Comissió Boyer, *"Reinventing undergraduate education: A Blueprint for America's Research Universities"* (1998)²⁴, recomana una reconstrucció radical dels aprenentatges universitaris ja que molts estudiants acaben els seus graus sense la capacitat de pensar lògicament, escriure amb claredat o mantenir un discurs coherent. La citada Comissió advoça per substituir l'actual model, en el qual les universitats americanes són freqüentment arxipèlags de propòsits intel·lectuals fragmentats, per un ecosistema universitari que genere una integrada comunitat d'aprenents. La universitat, en la filosofia de la Comissió Boyer, ha de propiciar la integració de tres oportunitats educatives: aprendre a través de la indagació més que de la transmissió, dominar les destreses i capacitats necessàries per a una vida professional, i gaudir amb l'experiència i l'estudi profund. Per a aquest fi, l'ecologia universitària ha de

facilitar a tots els alumnes la interacció amb professors, companys i recursos. Algunes significatives recomanacions de l'informe són: aprenentatge basat en la investigació guiada i la tutorització —a *mentor for every student*—, aprenentatge a través de pràctiques i projectes, seminaris de remei, estímul a la comunicació oral i escrita; i, en síntesi, conrear un sentit de comunitat i d'identitat professional.

L'epifania de la nova educació universitària passa per convertir la universitat en l'epítome de l'empresa creativa, on la imaginació trenque els motles i els obstacles (Martínez i Saulea, 2005) com fórmula per a afrontar problemes molt negatius, inclusivament inabordables. La falta de finançament específic, i el desequilibri de recursos no només entre universitats, sinó fins i tot entre centres i entre titulacions en la mateixa universitat, és palesa. Però és, al nostre judici, més preocupant la manca d'una cultura de valoració de l'ensenyament i de l'aprenentatge. L'exigència del rendiment en la investigació per arribar a l'estabilitat i la promoció en l'ocupació, sense un reconeixement paral·lel de la funció docent, ha abocat que el professorat, singularment els més joves, hagen de canalitzar pràcticament tots els seus esforços per aconseguir l'acreditació sota paràmetres exclusivament investigadors. Això, sense haver-se resolt qüestions com si l'avaluació de la qualitat investigadora és efectivament possible, si seria millor utilitzar la credibilitat *versus* l'acreditació, o si és preferible valorar el nivell de participació i convocatòria enfront del mesurament de la productivitat de l'investigador aïllat.

Aquests factors del context universitari, al costat d'altres derivats de l'actual societat de mercat, produeixen el desenvolupament d'una cultura de desafecció i desencantament per l'aprenentatge en professorat i alumnat. La falta del desenvolupament de la passió per aprendre és l'esquerda més greu en l'arquitectura universitària, el factor que aguditza la resta de problemàtiques. El complex conjunt de variables derivades d'aquestes problemàtiques, i singularment l'escassa sensibilització a la citada complexitat, resulta en què es perceben els símptomes però no s'analitzen les causes. Els símptomes són primordialment un temor generalitzat i un escepticisme paralitzant. Als quals, com a conseqüència, podríem afegir una resistència i un negativisme pertinaç.

Els estudiants temen que la menor temporalitat de les classes amb presència del professor i l'aprenentatge autònom, es tradueix a haver d'elaborar un gran nombre de treballs i pràctiques de camp sense suficient orientació, ni coordinació entre professors. Açò, finalment, podria suposar una dedicació horària superior a la marcada pels crèdits del pla, sense garantir necessàriament una millora en l'aprenentatge.

Al professorat li preocupa que la nova distribució de temps li demande una ingent dedicació a la correcció de treballs -en ocasions amb escassos mitjans per a detectar el plagi- i una dedicació tutorial interminable, en els plans d'estudi amb abundant matrícula. Els raonables temors del professorat es troben inscrits en la visió del context universitari d'Altbach (2003):

The central realities of higher education in the 21st century —massification, accountability, privatization and marketization— shape universities everywhere, and those who work in them, to differing degrees. (p. 5)

Welch (2007) dibuixa la nova estada amb un perfil poc encoratjador:

Commodified, virtualised, globalised and postmodernised"- still [the professoriate] stands at the crossroads of an uncertain future. (p. 214)

En el debat produït a partir dels excel·lents resultats obtinguts pel sistema educatiu de Corea del Sud, en relació a països com, per exemple, Estats Units, i amb el coneixement que Corea inverteix menys en educació que altres països pitjor situats, Kang i Hong (2008) manifesten, com una de les raons, que a Corea la figura del mestre és tradicionalment venerada:

Don't even step on the shadow of a teacher. (p. 2001)

Un altre factor a considerar és que, en l'esmentat país, els professors passen més temps en reunions de coordinació que en altres nacions. En la universitat espanyola, els girs socials, digitals i culturals del segle XXI, fan necessari un qüestionament metodològic, especialment, quan la transició del pes de l'aprenentatge presencial al no presencial és una de les característiques claus en el concepte de crèdit europeu. Aconseguir la implicació de l'estudiant en l'aprenentatge exigeix un canvi paradigmàtic en la concepció de l'ensenyament. Assolir l'afecció, la curiositat i la passió de l'estudiant pel saber i el fer, precisa del professorat una energia i un entusiasme que només es pot aconseguir en el treball en equip de docents i alumnes.

Eliminar l'aïllament de l'aprenent, és una premissa que ens duu a seleccionar metodologies d'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu (Michaelsen, Bauman i Dee, 2004), estratègies de treball basades en el diàleg i la discussió (Roth i Tobin, 2005) i experiències d'aprenentatge significatives (Dee Fink, 2003). Davant la intencionalitat que els estudiants abandonen la passivitat i assumisquen postures compromeses, les estratègies com els contractes d'aprenentatge (Stephenson i Laycock, 2002) es mostren adequades. El contracte funciona com un pla negociat d'aprenentatge, un compromís respecte a què i com aprendre. La negociació en si mateixa és un aprenentatge sobre la capacitat d'argumentar i valorar. Diversos estudis han demostrat que el desenvolupament de capacitats i competències és major amb l'ús d'aquesta metodologia ja que implica deliberació, conscienciació, i responsabilitat en la tasca assumida.

L'existència de múltiples alternatives metodològiques suposa un equipament per a superar les rutines d'aula amb què els professors ens trobem: estratègies focalitzades en la interdisciplinarietat (Amey i Brown, 2004), en l'aprenentatge per competències, en la resolució de problemes, en mètodes de projectes, i altres possibilitats com l'aprenentatge basat en la pràctica ja siga laboral, real o simulada, l'estudi de casos, el treball de camp o de laboratori (Boud i Solomon, 2001) permeten crear ambients creatius d'aprenentatge. En l'aplicació de sabers teòrics a contextos i realitats canviants, la cognició situada és pertinent. L'aprenentatge situat, basat en la filosofia de Dewey i en la teoria de les organitzacions que aprenen, conté, igual que el mètode de projectes, estadis d'exploració, d'implementació, i de revisió del progrés, i fases de negociació i planificació, demostració i d'avaluació final.

En qualsevol opció, no obstant això, és important considerar que l'aprenentatge és en si mateix reflexiu i demanda

la utilització crítica de la ment (Bok, 2006; Brockbank i McGill, 2007; Sternberg i Spear-Swerling, 1996; Sullivan i Rosin, 2008). Elisabeth Burge (2007) proposa la reflexió de l'experiència experta per a evitar el patriarcalisme i l'autoritarisme docent: escoltar als aprenents, provocar la passió, la deliberació, la tolerància a l'ambigüitat i els errors, la capacitat d'afrontar i manejar el caos creant comunitats d'aprenentatge distribuït, i en particular recompensar la persistència i l'esforç. En aquest nou mil·lenni, es fa necessari un marc d'obertura a la gent, idees, llocs i mètodes; espantar els límits convencionals per a crear més oportunitats d'aprenentatge, en suma, imaginar el futur i trencar les fronteres convencionals de la docència.

Les noves metodologies, que no ho són tant, ja que totes elles tenen precedents històrics, comporten formes d'avaluar alineades, coherents i consistents amb elles mateixes, amb els objectius proposats i amb els resultats esperables i desitjables. La utilització de processos d'avaluació com els basats en els resultats, els centrats en l'autoavaluació o en l'avaluació entre iguals²⁵ han mostrat la seua capacitat de funcionament en múltiples contextos.

Una funció inherent a la docència és l'acció tutorial, que es pot complementar amb la tutoria de parells²⁶. La intencionalitat de la tutoria, ja siga professor-alumne o de iguals, és crear un espai de treball i de comunicació participatiu. És un lloc especial tant per a orientar l'aprenentatge com perquè el propi alumne pugui avaluar el seu projecte curricular, els seus assoliments i prendre decisions en la recerca de la seua trajectòria més idònia. La relació tutorial conforma un valuós espai de personalització de l'aprenentatge i de constitució d'una comunitat d'iniciació, discurs i reflexió, tal com existia en la relació docent, en l'origen de les universitats (Martínez, Lozano i Saulea, 2008).

A molts professors els preocupa en quina mesura aquestes estratègies poden tenir efectes indesitjats com baixar els estàndards, no poder cobrir el temari, o perdre el control de l'aula. Òbviament, la concepció del docent sobre què és aprendre està en l'arrel del problema del canvi metodològic: una concepció del saber com una mica estàtica, que s'aprèn d'una vegada per a tota la vida, que resideix en l'autoritat del docent, que no és qüestionable, i una actitud patriarcal i de tutelatge no van a assolir l'apassionament de l'alumne pel saber.

Davant el dilema metodològic, hem de situar-nos en el context cibernètic que el segle XXI se situa. Un cosmos digital en el qual necessàriament, el docent ha d'aprendre a crear nous ambients d'aprenentatge. Les possibilitats educatives que creen les tecnologies numèriques són pràcticament il·limitades. La creació d'ambients i escenaris d'aprenentatge, les connexions, i la multidiversitat dels enllaços fan de l'ensenyament basat en ordinador una de les metodologies més efectives, especialment utilitzada en un model d'aprenentatge col·laboratiu (Fletcher et al., 2007). El gir icònic del tercer mil·lenni (Mitchell, 2005) exigeix una alfabetització urgent en la nova cultura virtual, de manera que puguem utilitzar el mitjà digital de forma crítica i no siguem subjugats pel poder dels *media*. Microensenyament, laboratoris virtuals, simulacions, portafolis digitals, o la utilització de Google i altres cercadors com una colossal memòria cultural, són fórmules per a dinamitzar l'aprenentatge. En la formació de l'amateur actiu enfront del consumidor passiu o en la capacitació d'adaptació a la realitat canviant, el treball col·laboratiu és una estratègia d'una gran adequació al ciberespai

que posseeix una extensa variabilitat de modalitats: grups estructurats d'aprenentatge per a una controvèrsia estructurada, diades d'estudiantes, recíproca tutorització de parells i recíproc qüestionament de parells, entre altres més (Martínez i Sauleda, 2008).

En la infinita extensió i bellesa del mar numèric, que fascina i cega a tants joves atrapant-los en els seus jocs de llums màgiques, la Universitat ha de ser més humanista que mai. Les persones, i les relacions en el món real, i no la ficció virtual és el que conta. Els mons virtuals poden ser magnífiques eines d'aprenentatge sempre que s'utilitzen a la calor de la col·laboració social i de la pertinença a un espai crític, reflexiu i arrelat en la realitat (Martínez i Sauleda, 2005).

Adicionalment, l'aprofundiment en els dilemes de la docència, demanda qüestionar-nos de quina forma l'estudiant del segle XXI contempla l'aprenentatge. En opinió d'Umberto Eco (2004, p. 7), atès que els joves vivencien un context social on el saber és poc valorat en si mateix, o com mitjà d'èxit en la vida, la millor resposta a donar-los sobre el valor del coneixement és:

The exercise of knowledge creates relations, continuity and emotional attachments. It introduces us to parents other than our biological ones we don't just remember our own life but the lives of others. (citad en Walker, 2006, p. 3)

L'aprenentatge com un procés de diàleg i comunicació, es constitueix en genuïnes comunitats d'aula, on es processa el material cooperativament, es discuteixen els significats i es rep la retroalimentació del grup (Millis, i Cottell, 1998). No es tracta d'escoltar i comprendre, la implicació és el necessari aliment de l'autèntic aprenentatge. Així mateix, éssent l'aprenentatge dependent del context i la situació, la planificació de la docència inclou el disseny de les situacions, reals i virtuals, i de les problemàtiques dels entorns d'aplicacions del coneixement.

Una de les fortaleses de Bolonya és l'assumpció de la indispensabilitat de l'aprenentatge al llarg de la vida —*lifelong learning*— com contrapunt a la creença que l'educació universitària finalitza amb l'obtenció d'un títol que garanteix definitivament l'exercici professional. El concepte d'aprenentatge al llarg de tot el cicle de vida inscriu la convicció que el procés de constitució de la professionalitat no finalitza mai i ha de ser actualitzat permanentment. Aquest és, en conseqüència, un necessari i essencial gir paradigmàtic en l'edificació del nou espai educatiu europeu. La filosofia del *Widening Access to Quality Higher Education*²⁷ dona suport a què:

Everywhere in the world, literacy should be a gateway to fuller participation in social, cultural, political, and economic life. (Agenda for the Future, Hamburg Declaration, 1997)

Per tant, l'aprenentatge permanent ha d'estar integrat consubstancialment en la missió universitària. La flexibilitat en l'accés i l'acumulació de l'acreditació universitària pot garantir majors oportunitats per a la ciutadania. En aquest sentit, l'educació universitària ha de ser menys una illa i assegurar que els estudiants, al finalitzar el seu grau, hagen desenvolupat no només les habilitats sinó l'actitud necessària per a prosseguir un aprenentatge autònom i sostingut.

3. La investigació educativa com mitjà de desenvolupament professional docent

El que els professors coneixen i fan és una de les influències més importants sobre el que els estudiants aprenen. (Linda Darling-Hammond, 1997, p.6)

Igual que l'univers és una xarxa entreteixida plagada de galàxies i estrelles (Voss i Coontz, 2008), el cosmos social és una complexa xarxa de relacions humanes, on els humans estan suspesos en xarxes de significats que ells mateixos van filant (Geertz, 1973). De les pressions de negociar els significats en aquestes xarxes, anem modelant el nostre cervell i la nostra ment.

El descobriment de les neurones espill (Kohler et al., 2002; Miller, 2005; Rizzolatti i Sinigaglia, 2006) -apassionants per a qualsevol educador ja que en elles pot estar la base dels processos de comprensió mútua i de l'empatia- i les hipòtesis sobre el cervell social (Dunbar i Schultz, 2007) evidencien des del camp biològic que les relacions afectives i emocionals, les afiliacions i les identitats es conformen en l'esfera dels espais socials. Tal com expressa Rizzolatti, les neurones espill informen sobre:

[H]ow strong and deeply rooted is the bond that ties us to others, or in other words, how bizarre it would be to conceive of an I without an us (citad en Rosenfield y Ziff, 2008, p. 65).

Per tant, les relacions expert-novell, el treball en xarxa col·laborativa i totes aquelles estratègies de treball compartit són la forma més idònia de desenvolupar la identitat professional (Martínez, Sauleda i Huber, 2000). L'expansió del ciberespai afavoreix, sense cap dubte, la creació d'ambients cooperatius d'investigació docent en xarxes connectades físicament i virtual.

En el present, més propici a una teoria ecològica del coneixement que a una teoria de límits i constriccions, Lorraine M. McDonnell, presidenta de l'AERA en 2008-2009, afirma que:

We argue that educational research is well positioned in the 21 st-century cycle of knowledge. Now that disciplinary boundaries have become porous and the most exciting work is done at the intersections, education research stands as an exemplar of creative integration and mutual respect across multiple fields of knowledge. (McDonnell, 2008, p. 217)

Aquesta major aproximació entre els diferents camps de la ciència propicia que en la investigació docent més visions poden ser compartides (Branderburg, 2008) i, en forma similar, que nous models de formació i investigació desenvolupats en el si de les mateixes organitzacions (Alexandrou, Field i Mitchell, 2005) proveïscan uns resultats més aplicats als propis problemes, a l'acció i al context docent (Cowan, 2006).

La unificació de l'educació dels educadors i la investigació en docència és, avui dia, contemplat com el model més efectiu per a l'obtenció de la qualitat i l'excel·lència en la docència i l'aprenentatge. El Programa de Xarxes d'Investigació que durant el període 2001 fins a l'actualitat s'ha desenvolupat en la Universitat d'Alacant, es configura com un model col·laboratiu, sostingut, situat i amb èmfasi en les tecnologies digitals, altament efectiu (Martínez i Sauleda, 2004).

Les valoracions dels participants així ho han anat atestant de forma continuada:

La investigación sobre la propia docencia es muy necesaria para asegurar la calidad docente. Hay que promover, pues, su reconocimiento. (Red CATS, p. 21)

Se evidenció que contar con la opinión del alumnado a la hora de estructurar la asignatura resultaba relevante. (Red MIDE, p. 21)

El uso del correo electrónico y las listas de distribución fueron muy útiles [...] aunque finalmente quedó demostrado que las reuniones presenciales eran el mejor método para la discusión y el desarrollo de ideas. (Red EXAM, p. 13)

V. CONCLUSIONS

A l'enfrontar-nos al repte de delinear els nous estudis, és bo recordar les recomanacions de Delors (1998) en el seu informe a la UNESCO:

Education throughout life is based on four pillars: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. (p. 37)

La resposta docent a la primera assumpció, *ensenyar a conèixer*, radica a seleccionar i transmetre el saber més valuós, i ha estat assumida des de l'origen de la institució universitària. De manera semblant, la segona intenció, *ensenyar a fer*, que preten l'aprenentatge en capacitats i habilitats expertes d'alt nivell, s'ha integrat actualment en la docència universitària en una tornada a l'essència de la comunitat universitària primigènica: la comunitat d'iniciació no només en el saber expert sinó en els mètodes, accions, experiències i descobriments del mestre. Ensenyar a l'estudiant a aprendre a ésser i a *estar amb* els altres, és un repte molt més complex per al docent. En ocasions, s'ha pres com una necessària declaració de correcció política, i de respecte a valors més o menys universalment consensuats - la igualtat, la justícia, o la no discriminació-. No obstant això, assumir aquest ensenyament és la justificació de l'existència de la institució i la missió educativa.

La resposta a la qüestió de què significa *ser* estudiant, *ser* aprenent, no és altra que la responsabilitat en la tasca, el compromís amb els companys, l'esforç en els assoliments, la passió i el delit en la construcció del coneixement. El professorat, en el desenvolupament del seu propi ésser docent ha d'implicar-se, tanmateix, en aqueixa passió compartida i distribuïda pel coneixement. *Ésser* i *estar* són dues essències humanes integrades. *Aprendre* a *estar* significa situar-se en l'espai de socialització del saber, de recerques i troballes, en les movedisses arenes de la ciència i la incertesa, en el dubte i en la resolució.

En la recerca d'un nou model de docència universitària s'ha de reflexionar sobre l'impacte de l'entusiasme del docent per compartir el coneixement, la recerca del saber i la ciència, el dubte i la pròpia debilitat del científic davant la complexitat del coneixement. Un pensament docent que no s'obliga a aqueix diàleg socràtic, de camí recorregut a l'una, no és un bon model d'aprenentatge. Mantenim el convenciment que l'esforç

en la participació ens ha de dur a resoldre els dilemes que la universitat ha de transitar. La implicació i la passió, a més, ens faran el recorregut més interessant i lleuger.

Arribat el moment final d'aquesta lliçó, el més significatiu que puc dir de la meua vida professional, és que, igual que des de pàrvuls, he anat feliç a l'escola, cada matí vinc al campus amb la idèntica il·lusió. Aquesta satisfacció s'arrela, probablement, que en la trajectòria del meu currículum i en la meua vida professional, mai he estat, ni m'he sentit sola. Probablement, he rebut més del que he pogut donar, però sempre he intentat compartir el que sé o el que sóc. En tots els estadis de la meua història professional, ha estat important per a mi treballar amb els altres i, al finalitzar, m'he sentit gratificada pel que he après d'ells en les experiències professionals compartides.

En la meua última història de vida professional, de set anys de durada, els meus companys de treball em van oferir com comiat una presentació multimèdia, de la qual diversos missatges em van emocionar —òbviament els amics no són una evidència d'objectivitat— i que m'agradaria compartir amb vostès, perquè són una poètica metàfora de la comunitat d'aprenentatge. En forma generosa, els meus col·legues expressaven la seua satisfacció per l'obra realitzada conjuntament en aquest període:

Gràcies per haver-nos ensenyat a aprendre junts, a crear coneixement junts, a gaudir junts a ésser amb l'altre. [i, què] gens és massa important per a detindre'ns.

Vull acabar aquesta Lliçó Inaugural, en aquest acte d'obertura que inicia el mar de possibilitats del nou curs, amb una altra metàfora dels meus companys, la metàfora de la il·lusió professional sostinguda i compartida:

Esperem el teu pròxim somni.

Des de la convicció que cap il·lusió professional es farà realitat si no tenim el suport dels altres, els desitge a tots que tinguin aquest curs una il·lusió per la qual lluitar i, especialment, que cerquen i troben amb qui compartir-la.

Gràcies per la seua amable i generosa atenció.

VI. NOTES

- 1 Entre ells podem citar: *Transformation in Higher Education. Global Pressures and Local Realities* (Cloete et al., 2006); *What the best college teachers do* (Bain, 2004); *I'm the teacher, you're the student: A semester in the University* (Allit, 2004).
- 2 Entre les pàgines digitals es troben les de la Comissió Europea; European University Association-EUA, <http://www.eua.be/>; European Association of Institutions in Higher Education-EURASHE, <http://www.eurashe.be/>; National Unions of Students in Europe / European Students' Union- ESIB/ESU, <http://www.esib.org/>; COE (Council of Europe), <http://www.coe.int/>; BFUG (Bologna Follow-Up Group) <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BFUG/>
- 3 Sorbonne Joint Declaration. (May, 1998). Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher

- education system. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF, recuperat el 23 de juliol de 2008.
- 4 Bologna Declaration. (June, 1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION., recuperado el 22 de julio de 2008.
- 5 Prague Declaration. (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf, recuperat el 23 de juliol de 2008.
- 6 Communiqué Berlin. (2003). *Conference of Ministers responsible for Higher Education. Realizing the European Higher Education Area*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF, recuperat el 24 de juliol de 2008.
- 7 Graz Declaration (2003). Forward from Berlin: the role of universities. To 2010 and beyond. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf recuperat el 28 de juliol de 2008.
- 8 Glasgow Declaration (April 2005). Strong Universities for Strong Europe, Recuperat el 28 de Juliol de 2008 http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf.
- 9 Communiqué Bergen. (2005). Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf, recuperat el 28 de juliol de 2008.
- 10 London Communiqué. (May, 2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. <http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeLondonEN.pdf>recuperat el 24 de juliol de 2008.
- 11 EC. Trends I (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*. By G. Haug & J. Kirstein. www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf, recuperat el 6 d'agost de 2008.
- EU/EEA. Trends II. (2001). *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*. [www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20\(II\)](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20(II)), recuperat el 6 d'agost de 2008.
- EUA/EC. Trends III. (2003). *Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>, recuperat el 6 d'agost de 2008.
- EUA/EC. Trends IV. (2005). *European Universities Implementing Bologna*. By S. Reichert & C. Tauch. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf, recuperat el 6 d'agost de 2008.
- EUA. Trends V. (2007). *Universities shaping the European Higher Education Area*. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf, recuperat el 6 d'agost de 2008.
- 12 A partir dels títols dels textos que s'estan editant, s'aprecia el tarannà crític de les perspectives: *Privileg: Harvard and the education of the ruling class* (Douthat, 2005); *Colleges: An endangered species?* (Delbanco, 2005a); *The endangered university* (Delbanco, 2005b); *The truth about colleges* (Hacker, 2005); *Declining by degrees* (Hersh y Merrow, 2005); *The decline of Privilege* (Soares, (1999), *The power of Privilege* (Soares, 2007); *University, Inc.: The corporate corruption of American higher education* (Washburn, 2005).
- 13 ACE/EUA. (2002). *The Brave New (and smaller) World of Higher Education: A Transatlantic View*. Green, Eckel and Barblan (Washington). <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/brave-new-world.1069322743534.pdf>, recuperat el 12/8/2008.
- 14 Commission of the European Communities. (2005). *Communication from the commission. Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make full contribution to the Lisbon strategy*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf, recuperat el 24 de juliol de 2008.
- Commission of the European Communities. (2006). *Communication from the commission to the council and the European Parliament. Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. http://www.coimbra-group.be/DOCUMENTS/comuniv2006_en.pdf, recuperat el 24 de juliol de 2008.
- 15 Pavel Zgaga. (2006). Looking out: The Bologna Process in a Global Setting. On the "External Dimension" of the Bologna process. Norwegian Ministry of Education and Research/. BFUP Oslo Seminar, 29 September 2006.
- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Bologna_Process_in_global_setting_finalreport.pdf, recuperat l'11 d'agost de 2008.
- 16 Tomusk (2006). El darrer capítol d'aquesta obra té un significatiu títol: *The End of Europe and the last Intellectual: Fine-Tuning of Knowledge Work in the Panopticon of Bologna* (pp. 269-304).
- 17 Citat en Tomusk, (2006, p. 286).
- 18 Departament for Education & Skills. (2003). *The Future of higher education*. Foreword by the Secretary of State for Education and Skills. <http://www.dcsf.gov.uk/hegateway/strategy/hestrategy/foreword.shtml>, recuperat el 27 de juliol de 2008.

- 19 The National Center for Public Policy and Higher Education Board. (2006). *Measuring Up 2006*. http://measuringup.highereducation.org/_docs/2006/NationalReport_2006.pdf, recuperat el 6 d'agost de 2008.
- 20 National Center for Higher Education Management Systems —NCHEMS.
- 21 European Association for Quality Assurance in Higher Education, The Quality Assurance Agency for Higher Education, Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación.
- 22 Dublin Descriptors. (2004). *Working document. Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Meeting The Joint Quality Initiative (JQI)*. http://www.upc.edu/eees/contingut/arxius/Descriptors_dublin%5B1%5D_2004.pdf. Recuperat el 8 d'agost de 2008.
- 23 La intenció al triar un títol senzill ha estat escapar a l'acusació que pesa sobre la pedagogia d'utilitzar una conceptualització i un lèxic difícils, bé és cert que açò pot ser aplicable a totes les disciplines des del punt de vista del neòfit.
- 24 The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *Reinventing undergraduate education: A Blueprint for America's Research Universities*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>, recuperat el 7 d'agost de 2008.
- 25 Outcomes-based assessment" (Heywood, 2000) y "self and peer assessment" (Brown, 1997)
- 26 *Peer tutoring* (Falchikov, 2001)
- 27 Filosofia desenvolupada en múltiples documents i conferències: International Seminar. *Credit accumulation and transfer systems*. (2000). Leiria, Portugal 24-25 November. http://www.eees.ua.es/ects/credit_accumulation.htm, recuperat l'11 d'agost de 2008.

CONFITEA / UNESCO (1997). *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Fifth International Conference on Adult Education 14-18 July 1997. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>, recuperado el 11 de agosto de 2008.

Declaration by the Ministers of Education and Higher Education of South Eastern Europe. Lifelong Learning Conference. Skopje, Macedonia 2003

P. Zgaga. The Bologna Process. Between Prague and the Berlin Report. Berlin, 2003

Bologna Seminars: Second Global Forum UNESCO; Paris June 2004.

VI. REFERÈNCIES

- American Council on Education-ACE. (2007). *Minorities in Higher Education. Twenty-Second Annual Status Report: 2007 supplement*. Bryan J. Cook and Diana I. Córdova. <http://www.acenet.edu/AM/Template.cfm?Section=CAREE&Template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=23716>, recuperado el 11 de agosto de 2008.
- Alexandrou, A. y Field, K. y Mitchell, H. (Eds.). (2005). *The Continuing Professional Development of Educators emerging European issues*. London: Symposium Books.
- Altbach, P. (2003). Globalization and University: Myths and Realities in an Unequal World. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 23, 5 - 25.
- Allit, P. (2005). *I'm the teacher, you're the student: A semester in the University*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Amey, M. y Brown, D. F. (2004). *Breaking Out of the Box. Interdisciplinary collaboration and faculty work*. Michigan: Michigan State University.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bank, B. J. (2007). *Gender and Education. An Encyclopedia. Vol. I y II*. New York: Praeger.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bok, D. (2006). *Our Underachieving Colleges. A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton: Princeton University Press.
- Boud, D. y Solomon, N. (2003). *Work-based Learning. A New Higher Education*. Oxford: SRHE and Open University Press.
- Bowen, W. G., Kurzweil, M. A. y Tobin, E. M. (2005). *Equity and Excellence in American Higher Education*. Virginia: University of Virginia Press.
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful Pedagogy. Self-Study of a Teacher Educator's Practice. Volume 6*. New York: Srpinger.
- Brown, G. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Burge, E. J. (2007). *Flexible Higher Education. Reflections from Expert Experience*. Nueva York: McGraw-Hill Education.
- Cloete, N., Maassen, P., Fehnel, R., Moja, T., Gibbon, T. y Perold, H. (Eds.) (2006). *Transformation in Higher Education. Global*

- Pressures and Local Realities. Volume 10.* Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Cowan, J. (2006). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action.* Londres: Open University Press.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn. A blueprint for creating schools that work.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dee Fink, L. (2003). *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses.* Nueva York: Jossey-Bass.
- Delbanco, A. (2005). Colleges: An endangered species?. *The New York Review of Books*, 52, 4, 18 - 20.
- Delors, J. et al. (1998). *Learning The Treasure Within.* Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Nueva York: UNESCO.
- Department for Innovation, Universities & Skills. (2003). *The Future of higher education.* Foreword by the Secretary of State for Education and Skills. <http://www.dcsf.gov.uk/hegateway/strategy/hestrategy/foreword.shtml>, recuperado el 27 de julio de 2008.
- Department for Innovation, Universities & Skills. (2008). *A new "University Challenge" Unlocking Britain's.* By John Denham. Secretary of State for Innovation, Universities and Skills.
- <http://www.dius.gov.uk/policy/documents/university-challenge.pdf>, recuperado el 7 de agosto de 2008.
- Douthat, R. G. (2005). *Privilege: Harvard and the education of the ruling class.* Nueva York: Hyperion.
- Dublin Descriptors. (2004). *Working document. Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Meeting The Joint Quality Initiative (JQI).* http://www.upc.edu/ees/contingut/arxius/Descriptors_dublin%255B1%255D_2004.pdf, recuperado el 8 de agosto de 2008.
- Eco, U. (2004). *It's not what you know...* *The Guardian*, 3 April, 7.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education.* Nueva York: Routledge Falmer.
- Fletcher, J. D., Tobias, S. y Wisher, A. (2007). Learning anytime, anywhere: Advanced distributed learning and the changing face of education. *Educational Researcher*, 36, 2, 96-102.
- Glazer-Raymo, J. y Townsen, B. K. y Ropers-Huilman, B. (2000). *Women in American Higher Education: A feminist Perspective.* Second Edition. Nueva York: Pearson Custom Publishing.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books, Inc.
- Graham, G. (2002). *Universities the recovery of an idea.* Londres: Imprint Academic.
- Hacker, A. (2005). The truth about the college. *The New York Review of Books*, LII, 17, 51 - 54.
- Herbst, M. (2007). *Financing Public Universities. The Case of Performance Funding, 18.* Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Hersh, R. H. y Merrow, J. (2005). *Declining by Degrees. Higher Education at Risk.* Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Henkel, M. y Varo, A. (2006). Academic identities. En M. Kogan, M., Bauer, I. Bleiklie y M. Henkel (Eds.), *Transforming Higher Education. A Comparative Study* (Second Edition). 13, (pp. 127 - 160). Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Heywood, J. (2000). *Assessment in higher education. Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Hostaker, R. y Vabo, A. (2005). Higher Education and the transformation to a cognitive capitalism. En I. Bleiklie y M. Henkel (Eds.), *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education - A Festschrift in Honor of Maurice Kogan* (pp. 227 - 243). Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Kang, N. H. y Hong, M. (2008). Achieving Excellence in Teacher Workforce and Equity in Learning Opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, 37,4, 200-207.
- Kohler, E., Keyzers, C., Umiltà, M. A., Fogassi, L., Gallese, V. y Rizzolatti, G. (2002). Hearing sounds, understanding actions: action representation in mirror neurons. *Science*, 297, 846-848.
- Mann, S. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, 1, 7 - 19.
- Martínez Ruiz, M. A., Lozano Cabezas, I. y Sauleda Parés, N. (2008). Diferenciación del conocimiento: la calidad de las interacciones en el aula en la era de la exuberancia de información. En Merma Molina, G. y Pastor Verdú, F. (Coords.). *Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior*, 1, 9 - 36. Alcoy: Marfil.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2004). *Redes de profesores: investigación de la educación universitaria.*

- En M. A. Martínez Ruiz (coord.). *Investigar en docencia universitaria. Redes de colaboración para el aprendizaje*, 5 - 26. Alcoy: Marfil.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2005). Persistencia en la misión de la universidad y transformación en la identidad del profesor universitario. *Enseñanza*, 23, p. 217-236.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2006). Las universidades en la era numérica: nuevas tecnologías, nuevos problemas, nuevas teorías. En M. A. Martínez y V. Carrasco (Eds.). *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. Redes de Investigación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*, I, 5 - 22. Alcoy: Marfil.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2008). Expansión acelerada del multiverso de la comunicación y creación de condiciones de posibilidad de educación. En M. L. Sevillano García (Coordra). *Nuevas tecnologías en educación social*,. 287-311. Madrid: McGrawHill.
- Martínez Ruiz, M. A., Sauleda Parés, N. y Fourcade López, A. (2007). La multidimensión de la organización del profesorado en el espacio educativo universitario. En M. J. Frau Llinares y N. Sauleda Parés (Eds.). *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior*, II, 7 - 25. Alcoy: Marfil.
- Martínez, M.A. Sauleda, N. y Huber, G.L. (2000). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher education*, 17, 965-977.
- McDonnell, L. M. (2008). From the Desk of the president. The Circle of Knowledge and the 2009. Annual Meeting. *Educational Researcher*, 37, 4, 217-218.
- MEC (2005). *Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema de ciencia y tecnología*. FECYT. http://www.oei.es/salactsi/mujer_ciencia.pdf, recuperado el 6 de agosto de 2008.
- MEC-Unidad de Mujeres y Ciencia. (2007). *Académicas en cifras 2007*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC- FECYT. (2008). *Indicadores Bibliométricos de la Actividad Científica Española 2002-2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Fundación Española de Ciencia y Tecnología.
- Michaelsen, L. K., Bauman Knight, A. y Dee Fink, L. (Ed.). (2004). *Team-Based Learning. A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. New York: Stylus Publishing
- Millis, B. y Cottell, P. G. (1998). *Cooperative Learning for higher education faculty*. New York: ACE Oryx.
- Mitchell, W. J. T. (2005). *What pictures want?*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NCHEMS (2005). *As America Becomes More Diverse: The Impact of State Higher Education Inequality*. By Patrick J. Kelly. USA: National Center for Higher Education Management Systems. <http://www.higheredinfo.org/raceethnicity/InequalityPaperNov2005.pdf>, recuperado el 7 de agosto de 2008.
- Nussbaum, M. (2000). Aristotle, Politics and Human Capabilities: A response to Anthony, Arneson, Charlesworth and Mulgan. *Ethics*, 111,1, 102-140.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen And Social Justice, *Feminist Economics*, 9, 2-3, 33-59.
- OECD (2007). *Education at a Glance 2007*, <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>, recuperado el 6 de julio de 2008.
- Okri, B. (2003). What are our universities for? *European*, 5, 2, Spring, 8.
- Readings, B. (1996). *The University in ruins*. Cambridge, MA: Harvard Edition World.
- Rizzolati, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions an Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosenfield, I. y Ziff, E. (2008). How the Mind Works: Revelations. *The New York Review of Book*. LV, 11, 62-65.
- Roth, W. M. y Tobin, K. G. (2005). *At the elbow of another*. New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Schomburg, H. y Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*, 15. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Sen, A. (2004). Capabilities, Lists and Public Reason: Continuing the Conversation, *Feminist Economics*, 10, 3, 77 - 80.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the New Capitalism*. Yale: Yale University Press.
- Silverstone, R. (2007). *Media and morality. On the rise of the mediapolis*. Cambridge: Polity Press.
- Soares, J. A. (1999). *The Decline of Privilege. The Modernization of Oxford University*. Stanford: Stanford University Press.
- Soares, J. A. (2007). *The Power of Privilege. Yale and America's Elite Colleges*. Stanford: Stanford University Press.

- Stephenson, J. y Laycock, M. (2002). *Using learning contracts in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for Thinking*. Washington: American Psychological Association.
- Sullivan, W. M., Rosin, M. S. (2008). *A New Agenda for Higher Education. Shaping a Life of the Mind for Practice*. New York: The Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Teichler, U. (Ed.) (2007). *Careers of university Graduates*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Teixeira, P. N., Bruce Johnstone, D., Rosa, M. J. y Vossensteyn, H. (Eds.) (2008). *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?, 14*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Tomusk (Ed.) (2006). *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery, 2*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Voss, R. y Coontz, R. (2008). Warp and woof. *Science*, 318, 46.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Glasgow: McGraw Hill Education.
- Washburn, J. (2005). *University, Inc.: The corporate corruption of American higher education*. New York: Basic Books.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B. y Rosa, M. J. (2007). *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation. Volume 20*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Welch, A. (Ed.) (2007). *The Professoriate. Profile of a Profession*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Yorke, M. y Longden, B. (2004). *Retention and Student Success in Higher Education*. Berkshire: McGraw Hill Education.
- Zajda, J., Biraimah, K. y Gaudelli, W. (Ed.) (2008). *Education and Social Inequality in the Global Culture*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Zizek, S. (2006). *The parallax view*. Cambridge, MA: The MIT Press.